

Gaiotti, Claudia (2012) : « Idéologies et culture dans les manuels de FLE : scènes discursives et empreintes sociales » in Revue de la SAPFESU, N° 35, octobre, pp. 71-80.

Idéologies et culture dans les manuels de FLE: scènes discursives et empreintes sociales

Claudia Gaiotti
Universidad de Buenos Aires
claudiagaiotti@gmail.com

*Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître.
Michel Serres, 2011*

Dans cette intervention, nous nous proposons d'analyser quelques configurations idéologiques construites par des manuels de FLE d'origine française. Quelles sont les traces des idéologies dans ces méthodes? Comment le discours didactique préfigure-t-il son lectorat? Quelles sont les cultures privilégiées par les différents produits éditoriaux? Ces questions, parmi d'autres, orienteront notre travail¹. Pour commencer, nous passerons en revue quelques concepts qui contournent nos interrogations. Puis, à partir d'un corpus de manuels récemment publiés, nous présenterons un certain nombre d'éléments sémiotiques et discursifs qui traversent les pages de ces outils didactiques. Tout en revenant sur les traces des idéologies, nous examinerons quelques scènes discursives et les empreintes sociales qu'elles véhiculent. Enfin, nous tenterons d'ouvrir des perspectives de réflexion sur un genre qui, de par son omniprésence, interagit et façonne les pratiques enseignantes.

1. Quelques concepts, quelques problèmes

Dans cette présentation, nous allons ouvrir trois vecteurs de problématisation. Tout d'abord, les manuels conçus pour l'enseignement d'une langue; puis, les idéologies - plus ou moins présentes, plus ou moins explicites, plus ou moins médiatisées - qui circulent dans les pages de ces outils; enfin, les représentations de la culture, plus ou moins validées, qui émergent dans les scènes discursives construites par ces manuels. Voyons donc quelques considérations théoriques qui sous-tendent ce travail :

1.1. Un premier concept qui s'impose est celui de « genre du discours ». Selon Bakhtine:

« Chaque sphère [de l'activité et de la communication humaine] connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (...) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. » (Bakhtine, 1984 : 269).

Dans la perspective bakhtinienne, la production langagière s'inscrit dans une activité sociale : tout genre de discours est donc caractérisé par des formes, des contenus, des fonctions et des conditions de production qui lui sont propres.

Ici, nous nous proposons de repenser le *manuel de langue étrangère* comme un genre de discours qui a donc des spécificités et des fonctions qui lui sont inhérentes, qui le traversent et qui le façonnent.

¹ Cette communication présente quelques analyses menées dans le cadre d'une recherche intitulée : « *Ideología y cultura. Imaginarios sociales, discurso didáctico y lengua extranjera* » (Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBACYT: Programación Científica 2010-2012).

Avançons donc sur quelques idées qui nous permettront de retracer des problèmes. Le manuel pour l'enseignement d'une langue peut être conçu comme un « outil polyvalent » (Plane 1999 : 65) car il s'agit d'un outil destiné à l'enseignement et à l'apprentissage. Il assume donc plusieurs fonctions liées à sa valeur politique, programmatique et pédagogique (Choppin, 1999 : 19).

En reprenant ce que nous avons affirmé ailleurs, nous ajouterons deux ou trois éléments à cette discussion (Gaiotti 2009, 2010) ²:

- Le manuel renvoie à un produit social et historique. Il préfigure donc différents *contextes* : celui de la conception-édition, celui de la médiation didactique et celui de l'interprétation de l'apprenant.
- Le manuel réunit une variété de matériaux et de supports qui configurent des *relations significantes*. En effet, la sélection des textes, la conception des personnages et des situations, la progression des activités visent un public apprenant plus ou moins défini.
- Un dernier élément c'est le flux de *représentations*, plus ou moins légitimes, qui circulent dans le manuel. En tant que discours d'autorité, il véhicule des idéologies et des imaginaires qui appartiennent à un contexte socioculturel déterminé.

1.2. Puis, nous retiendrons quelques concepts venus de différentes disciplines et qui permettent d'étudier les représentations sociales dans le discours des manuels. A ce propos, nous citerons Jodelet qui définit les représentations sociales comme :

« (...) une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet ([1989]1994 : 36).

En ce sens, les représentations sociales renvoient à un monde partagé avec les autres : elles témoignent de nos perceptions et de nos croyances ; elles permettent de gérer le monde qui nous entoure ; elles reprennent donc des systèmes de pensées, des croyances, des perceptions et/ou des opinions plus ou moins légitimées par les différents groupes sociaux. Selon Jodelet (op.cit : 32), ces représentations circulent dans nos discours, sont portées par les mots, sont véhiculées dans les images médiatiques, bref, elles sont cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux.

Nous convoquerons également des notions surgies dans le cadre de l'Analyse du Discours Français (ADF). Charaudeau (2005 : 157) propose le concept d'« *imaginaires sociodiscursifs* ». Ce sont des représentations sociales qui « construisent le réel en univers de significations, selon un principe de cohérence ». Ces imaginaires sont repérables par des « énoncés langagiers » qui, répondant à des formes variées, sont « sémantiquement regroupables ». Les imaginaires sociodiscursifs « circulent à l'intérieur des groupes s'instituant en normes de référence pour ses membres ». Pour notre part, nous dirons que les imaginaires sociaux sont des représentations, voire des constructs symboliques, qui témoignent des perceptions, des croyances, des positions, des intérêts et des attitudes reconnus et, par là même, validés au sein d'une communauté langagière. Il s'agit donc d'un phénomène représentationnel, discursif et, donc, idéologique qui façonne l'*agir culturel*. Nous postulons ici que ces imaginaires, véhiculés par le discours, façonnent nos

² Pour des travaux préliminaires portant sur le discours didactique et les manuels de FLE, cf. Gaiotti 2007, 2008.

comportements et nos actions. En ce sens, ils constituent une clé de lecture de l'*agir culturel* et de ses empreintes idéologiques.

1.3. Finalement, le dernier axe de problématisation dans ce travail revient au concept de culture. Ici, notre intérêt n'est pas de répertorier des définitions mais de proposer deux ou trois éléments qui permettent d'observer les images de la culture évoquées dans les manuels de FLE. Présentons donc quelques remarques :

-Bourdieu (1982) soutient que ce qui est inhérent à la langue ce sont les usages sociaux qu'elle véhicule. Langue et usages sociaux s'organisent à partir d'un système de différences, un système qui reproduit un certain ordre symbolique. Les usages de la langue reproduisent donc différentes valorisations sociales. En ce sens, il y a des discours qui sont destinés à « créer une certaine autorité » et qui ont évidemment des effets sur les locuteurs. En reprenant cette perspective, nous dirons que les pratiques sociales ne renvoient pas seulement -ou même pas du tout- à la norme. En effet, les pratiques discursives cristallisent des déterminations et des choix, plus ou moins, conscients des locuteurs. Et ce sont ces déterminations qui préfigurent le monde vécu, le monde projeté par les locuteurs. Ces déterminations sont donc mobiles, changeantes, malléables et elles relèvent des appartenances sociales des sujets. A la suite de Bourdieu (1982), nous pourrions repenser, d'une part, le manuel en tant que discours d'autorité et, d'autre part, les appartenances collectives qui y sont à l'œuvre et qui croisent -au moins- quatre figures énonciatives fort différentes : les concepteurs, les éditeurs, les enseignants et les apprenants.

-Pour finir avec ces considérations théoriques, nous reviendrons sur un concept de culture qui permet d'aborder les signes de notre époque actuelle. Bauman (2005) propose la notion de « modernité liquide » qui renvoie à des identités incertaines, passagères et même ambivalentes. Selon cet auteur, nos identités sont de plus en plus fragiles, fragmentaires, négociables et même révocables. Pour notre part, nous dirons que les manuels conçus pour l'enseignement-apprentissage d'une langue constituent un terrain d'observation perméable à l'étude des identités sociales, plus ou moins solides, plus ou moins changeantes, plus ou moins parcellaires.

2. Quelques traces des idéologies dans le discours didactique

Comme nous l'avons déjà signalé, ce travail s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste dans lequel, à partir d'une approche diachronique, nous nous proposons d'étudier quelques rapports entre idéologies et culture dans le discours didactique. Ici, notre intérêt est de présenter quelques résultats portant sur l'analyse d'un corpus de manuels récemment publiés. Pour ce faire, nous nous bornerons spécifiquement au cas du *Nouveau Taxi 1 !* (Hachette, 2009)³.

Voyons donc quelques traces des idéologies recueillies à partir d'un certain nombre d'indices sémiotiques et discursifs privilégiés par ce manuel. Cette analyse se centrera sur l'observation de quelques lieux d'inscription des idéologies : la couverture, l'avant-propos, l'ouverture des unités en double page, les fictions et les reportages vidéo.

2.1.La couverture orange du « [Nouveau] Taxi 1 ! » montre tout spécialement le nom de la méthode qui assume une dimension importante, car elle couvre environ cinquante pour

³ Capelle, G. et Menand, R. (2009) : *Le nouveau Taxi 1 !* Paris, Hachette.

cent de la totalité de sa surface (emplacement supérieur). Le titre donné à ce manuel se trouve inséré dans une bulle -sur fond blanc- qui préfigure la prise de parole, la voix d'un locuteur qui dit « Taxi ! » (grosses typographies rouges). Le locuteur est représenté par une silhouette noire, placée dans l'angle inférieur de la couverture, à gauche : cette silhouette représente un sujet qui lève le bras et, en faisant ce geste, appelle un taxi. Geste et parole de l'apprenant sont donc évoqués dans cette mise en scène d'ouverture. A ceci, il faut ajouter deux étiquettes qui déclinent d'autres éléments concernant les caractéristiques du manuel : d'une part, la formule « A1 » qui renvoie au niveau d'apprentissage du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et, d'autre part, la légende « DVD Rom inclus », annonçant le matériel qui complète la méthode avec des enregistrements et des vidéos. Enfin, centré en bas de page, nous percevons le logo de la maison d'édition (Hachette) et son spécification (Français Langue Etrangère).

Voyons quelques mots concernant la quatrième de couverture. Dans cette dernière page, on ne reproduit que la bulle avec l'inscription « [Le Nouveau] Taxi ! ». Cette bulle conserve son emplacement supérieur mais elle possède une dimension spatiale sensiblement moins importante : elle couvre environ vingt-cinq pour cent de sa surface totale. La silhouette du locuteur ayant disparue, on introduit à sa place les noms des auteurs (Guy Capelle et Robert Menand). Suivent ensuite, toutes les indications sur les caractéristiques de la méthode : « efficace et rapide », « structure très claire », « progression adaptée aux vrais débutants ». On anticipe donc sur l'approche communicative privilégiée : l'efficacité pragmatique, la préoccupation concernant la grammaire, l'utilisation du manuel et son adaptation au public visé. Viennent enfin, quelques remarques concernant les compléments didactiques qui accompagnent la méthode (DVD-Rom, cahier, guide, 2 CD audio) et encore le logo de la maison d'édition.

Quelques remarques :

-On observe la centration de la méthode sur la parole : une parole anonyme, une parole-action, une parole qui se fait « acte ». Le fait d'appeler un taxi préfigure une parole qui s'insère donc dans un échange concret, dans un dialogue réel et vivant.

-Un autre élément à remarquer renvoie à l'identité d'un locuteur qui est évoqué par une silhouette noire. Il s'agit donc de l'un des traits de l'anonymat qui met en scène le manuel. La schématisation est ainsi renforcée par un dessin qui privilégie les contours et qui efface, ne serait-ce que par la couleur noire qui couvre la silhouette, les traces singulières du sujet représenté.

-Par ailleurs, il est à remarquer le caractère performatif de l'énoncé qui donne le nom à cette méthode. C'est en disant « Taxi ! » que l'on accomplit l'acte d'appeler un taxi, l'acte d'attirer l'attention de celui qui le conduit. En ce sens, le terme « Taxi » mérite également une remarque. Il s'agit d'un terme assez neutre et transparent, un terme qui ne recèle pas de charge culturelle précise ou connotée. Il s'agit plutôt d'une formule « passepartout » qui garantit la fluidité d'une communication facile et rapide, une communication qui semble passer vite entre les langues.

Disons, en passant, qu'il ne s'agit pas non plus d'un terme qui interpelle l'imaginaire culturel français ou francophone. En réalité, il s'agit d'un énoncé qui interpelle un imaginaire linguistique dépourvu de couleur sociale et/ou de culture précise ou définie. S'agit-il donc tout simplement d'une formule « englobante » renvoyant à l'acte de communiquer ? S'agit-il d'une formule « fétiche » qui, à la manière de toute autre marque commerciale, vise à « s'installer » dans le marché éditorial ? S'agit-il d'un énoncé qui met en scène la fluidité et/ou la simplicité recherchée par la méthode ?

2.2. Passons maintenant à l'avant-propos. Dans cette brève présentation, « [Le Nouveau] Taxi 1 ! » s'adresse, tout d'abord, aux utilisateurs de la version précédente -« Taxi 1 ! ». Les concepteurs annoncent ici une nouvelle version « profondément remaniée » qui récupère les « suggestions » et les « souhaits » des utilisateurs -traduisez les enseignants de FLE. Il s'agit donc d'un manuel qui est fondé sur un dialogue effectif. Un texte qui témoigne d'une certaine circulation et qui se relance dans le marché éditorial à partir d'un certain accueil du public.

Par ailleurs, l'avant-propos rend compte de la hiérarchisation des priorités promues par la méthode, à savoir : l'approche actionnelle ; une grammaire plus explicite ; des procédures d'évaluation plus développées ; l'actualisation des documents et du contenu culturel. Tous ces éléments fixent les contours de la méthode : tout d'abord, une approche didactique centrée sur l'*action*, puis une place importante attribuée à la *grammaire*, une préoccupation focalisée sur quelques outils d'*évaluation* et, en fin de liste, viennent donc les *contenus culturels*. Il est à remarquer que ces contenus culturels seront, en plus, effacés lors de la présentation éditoriale dans la quatrième de couverture, discours péri-textuel qui pourrait être considéré -à juste titre- la vitrine de la méthode. Finalement, en ce qui concerne les destinataires, le manuel s'adresse à « des classes d'adultes ou de grands adolescents (...) qui souhaitent acquérir une compétence de communication suffisante pour satisfaire des échanges sociaux et des besoins concrets ». Il est donc évident que ce manuel se positionne comme un outil pratique, communicatif, concret et réaliste qui répond à une utilisation, qui se veut effective et efficace, adaptée aux recommandations surgies du Conseil de l'Europe (CECR).

Voyons quelques remarques concernant la mise en scène pédagogique évoquée par ce manuel :

-En premier lieu, nous dirons qu'il s'agit d'une présentation quasiment périphérique des contenus culturels : ils semblent s'ajouter aux autres priorités de la méthode en tant qu'éléments « politiquement corrects », c'est-à-dire, des formulations qui ne peuvent pas manquer dans la préface de ces manuels.

-Autre chose à retenir c'est le doublet « documents - contenus culturels » proposé dans cette approche. S'agit-il d'une formule figée ? A quel type de documents fait-on référence ? Les contenus culturels s'inscrivent-ils seulement dans les documents ? Et en tout cas, quels sont les documents qui deviennent la « carte de présentation » d'une culture d'enseignement ?

-Enfin, il est également à retenir les formulations programmatiques par lesquelles la méthode se désigne elle-même : une structure « simple et solide », une démarche pédagogique « clairement balisée », une progression grammaticale « rigoureuse » et un lexique « limité », des stratégies interactives dans une optique « actionnelle » et une préparation aux épreuves DELF A1/ DILF. Ici, les auteurs mettent l'accent sur le communicatif et l'actionnel et sur les instruments qui permettront d'évaluer les quatre compétences. A partir de cette mise en scène, l'apprentissage de la langue étrangère semble se centrer sur un parcours simple, précis et rapide qui mènera l'apprenant - comme s'il prenait un taxi- tout juste là où il veut aller, c'est-à-dire, où il se proposer d'arriver. En ce sens, l'avant-propos, insiste sur la simplicité, la structuration, le balisage, la progression et même des procédures d'évaluation qui concourent à des actions directes, concrètes, rapides et efficaces.

2.3. Passons maintenant à la configuration des unités didactiques. Ici, nous ferons le point sur quelques éléments qui concernent l'organisation des leçons et, plus spécifiquement, la rubrique dite « d'ouverture culturelle ».

« [Le Nouveau] Taxi 1 ! » est organisé en 9 unités didactiques. Chaque unité, centrée sur un thème dominant, est composée de 4 leçons : trois leçons d'apprentissage qui répondent à des objectifs communicatifs, une leçon « Arrêt sur... » et une page « Savoir-faire ». A cette structure d'ensemble, il faut ajouter deux pages d'évaluation DELF, toutes les trois unités. La méthode fournit également des documents, des activités interactives complémentaires et un portfolio imprimable par unité qui se trouvent dans le DVD ROM. Au tout début du manuel, on trouve un « Mode d'emploi » qui présente le déroulement des unités. Cette présentation renforce les itinéraires que l'enseignant et les apprenants devront parcourir. Dans le « Mode d'emploi », on visualise un circuit fermé, compact et concentré qui est signalé par des flèches et des étiquettes qui cherchent à cartographier la « page scripturale » (Peytard, 1975) du manuel. A la manière d'un mode d'emploi qui condense les instructions pour l'utilisation d'un appareil électronique, cette présentation schématise et hiérarchise les composantes du manuel. Il s'agit d'un texte qui redirige le regard de l'enseignant, le vrai destinataire de ce « Mode d'emploi ». Ces doubles-pages montrent la maquette et, donc, l'architecture de la méthode. On retrouve vite les « zones » grammaire, phonétique, documents, tâches à réaliser, etc.

La page d'ouverture des unités renvoie au contrat pédagogique et synthétise des objectifs communicatifs et fonctionnels. Encore une fois, des tableaux qui médiatisent le contenu du manuel. Les leçons proposent une mise en page aérée : mini-dialogues, exercices brefs, une image-situation (dessin, photo, collage) qui déclenche l'interaction communicative. L'unité se termine par une page « savoir-faire » qui propose un bilan actionnel.

Voyons quelques observations concernant les représentations de la culture dans ces unités :

-Dans les premières leçons, le manuel semble évoquer la diversité linguistique et culturelle. On le visualise dans le profil des personnages : les scènes discursives croisent des jeunes appartenant à différentes origines : un italien, une française, un espagnol, une japonaise, etc. Et la diversité est également présente dans les lieux géographiques évoqués : Genève, Montréal, Paris.

Même si la diversité et la circulation entre les cultures semblent être présentes, il s'agit d'une construction culturelle unidirectionnelle. Il n'y a pas trop de sollicitations qui convoquent la culture maternelle de l'apprenant : le contrepoint culture maternelle-culture étrangère focalise le regard des lecteurs sur la France.

-Un autre élément à retenir c'est le quadrillage de la mise en page des leçons. La disposition spatiale superpose une série d'éléments différents : dialogues, exercices écrits, exercices oraux, tableaux de grammaire, mini-documents, etc. On perçoit une multiplicité d'ingrédients mais, en même temps, une mise en texte très simplifiée. Les textes sont essentiellement brefs : ils cherchent donc à créer des circuits de parole ponctuels, rapides, effectifs.

-En ce qui concerne le traitement des contenus culturels dans le manuel, nous reviendrons sur quelques questionnements. Pourquoi la rubrique culturelle, est-elle placée à la fin des leçons ? Quelles sont les représentations qui s'inscrivent dans ces documents ?

Tout d'abord, la désignation de la rubrique « Arrêt sur... » anticipe un changement de rythme : un taxi qui s'arrête, une leçon qui doit donc créer d'autres possibilités d'interaction. Le manuel annonce qu'il s'agit d'une « leçon de synthèse et d'ouverture

culturelle ». Quels sont les documents proposés pour cette ouverture ? Quelle est l'approche culturelle privilégiée dans ces documents ? L'interculturel, est-il présent dans ces leçons ?

Les situations proposées par les documents abordent les thèmes suivants : la communication virtuelle ou électronique (pages web), la vie artistique (cinéma français), le tourisme (Marseille), le sport (France), le monde du travail et les loisirs (Français), l'industrie (France), l'activité artisanale (France). On voit clairement que la plupart des documents sont centrés sur la France et les Français. Quelle est donc la place accordée aux autres cultures ? Quelle place fait-on à la culture d'origine de l'apprenant ?

Comme nous l'avons signalé, il y a très peu de sollicitations du vécu des apprenants. L'articulation culture étrangère-culture maternelle, c'est-à-dire, le passage d'une culture à l'autre est surtout convoqué lorsqu'il s'agit des fêtes (p. 63), des repas ou des habitudes alimentaires (p. 86) et du monde du travail (p. 73). Pour le reste, l'accent est mis sur des stéréotypes et des images centrées sur l'Hexagone.

-Par ailleurs, l'interpellation de l'apprenant vient toujours de la main de la simulation, du jeu de rôles, bref de la fiction. Pour ce qui est des *consignes* et des *activités*, elles sont orientées à l'imitation : il s'agit, presque toujours, de calquer une situation proposée par le manuel. La vedette des exercices est bien le pastiche (p. 53, 73, 83). Où en est-il la culture d'origine de l'apprenant? Quelle place la méthode réserve-t-elle à sa vie personnelle?

Plutôt qu'à la culture d'origine des apprenants, les consignes s'orientent à l'*individu*. Un individu sans appartenances précises, un individu qui semble être dépourvu d'identité, un individu abstrait, un individu presque fictif. Le manuel construit un destinataire-touriste qui circule donc dans la société française. Dans les premières pages, tout au long de neuf répliques, on trouve plusieurs occurrences renvoyant à la nationalité française. Même un exercice, sous la forme d'un jeu, qui est centré sur le terme F.R.A.N.Ç.A.I.S (p.15) et encore d'autres renvois dans les leçons qui suivent. Ainsi, l'ouverture sur le monde est bien timide : il y a peu d'activités qui renvoient à la carte géographique, placée en fin de manuel, et on trouve de faibles évocations concernant les espaces francophones.

2.4. Passons enfin aux fictions et aux reportages présentés sur support vidéo. Ici, les fictions montrent des personnages qui, en prenant un taxi, circulent à Paris et dans ses alentours. On revient donc sur l'idée d'un apprentissage centré sur la circulation en ville et sur la diversité de situations qui émergent dans les différents parcours. Le chauffeur du taxi assume, dans cette méthode, un rôle essentiel : c'est lui qui deviendra l'élément d'articulation entre les différentes situations proposées. Voyons donc quelques remarques se rapportant aux configurations discursives concernant ces documents :

- L'unité vertébrale de toutes les scènes devient le taxi. Il assume, au moins, deux fonctions différentes : d'une part, il représente un espace-terrain bien limité, fermé et concentré qui permet d'isoler et de suivre les échanges entre les personnages ; d'autre part, le taxi renvoie au mouvement et à l'immersion dans la vie parisienne. Les images reprennent constamment Paris et ses monuments. La visibilité construite par la caméra vidéo montre des instantanées et des vues panoramiques de la ville capitale et de ses circuits touristiques.
- Un autre élément à retenir c'est les contrastes évoqués dans ces dialogues : on croise des personnages différents (âge, origines, préférences, besoins, intérêts) et on perçoit même différents rapports au savoir. Il est également à signaler la relation quasiment pédagogique entre les personnages : c'est le chauffeur du taxi qui oriente et conseille

les passagers, c'est lui qui les instruit et les accompagne. Ici, les relations asymétriques semblent reproduire les rapports du monde-classe : d'un côté, un enseignant qui fournit les orientations, qui maîtrise la langue étrangère et qui accompagne les sujets de l'apprentissage et, d'un autre côté, des élèves qui se laissent conduire et transporter dans les situations proposées et, donc, dans la langue.

- Une autre notion omniprésente dans ces scènes c'est celle du temps. Le taxi nous mène vite quelque part, les personnages sont en général pressés et les interactions les plus quotidiennes se déroulent au rythme chronométré et accéléré.
- En ce qui concerne le type de fiction proposée dans ces documents vidéo, nous proposerons deux catégories clairement distinguées : le *fictionnel réaliste* et le *fictionnel ludique*. Dans le premier cas, on met en scène des situations quotidiennes et vraisemblables qui gardent une certaine authenticité. Par exemple, les échanges quotidiens (salutations, présentations, invitations) et les pratiques langagières visant les besoins des apprenants (demander et donner des informations, acheter quelque chose, exprimer des goûts et des préférences). Dans le deuxième cas, on met en scène des situations ludiques. Il s'agit d'un fictionnel humoristique ou caricatural. Par exemple, à l'unité 6, un jeune homme prend le taxi et il raconte ses préoccupations au chauffeur : il est stressé car il devra faire face à un entretien d'embauche. Son visage et son expression montrent qu'il est clairement paniqué. Le chauffeur arrête donc le taxi et il lui propose de simuler l'entretien avec lui pour gagner de l'expérience. Cette situation montre une scène qui relève de l'absurde et de l'humour. Par ailleurs, il s'agit d'une scène de « fiction dans la fiction ». Ainsi, la simulation de l'entretien d'embauche vient s'insérer dans une autre situation de fiction qui concerne spécifiquement le parcours du taxi. Enfin, un dernier mot concernant une stratégie d'adhésion qui n'est pas sans effets sur les usagers de ce manuel. Au-delà de toute fiction, le recours au terme « taxi » -qui revient, sans cesse, dans le discours de classe- rend corps à une image subliminale qui est absorbée et incorporée inconsciemment par l'appareil psychique des enseignants et des apprenants.

3. Conclusions

Dans ce bref parcours, nous avons essayé d'analyser quelques représentations de la langue et de la culture véhiculées dans un manuel de FLE récemment publié. Les représentations construites dans les pages du manuel renvoient à une langue étrangère qui privilégie une *culture de l'immédiateté*, une *culture de la circulation*, une culture qui est centrée sur le passage, sur le flux de certains échanges et de certains produits culturels.

Par ailleurs, quelques images évoquent également une *culture de l'individu* qui est renforcée par la silhouette « en solo » évoquée dans la couverture ainsi que par le renvoi permanent de la méthode à des besoins individuels et des parcours personnalisés.

Les idéologies mises en scène semblent donc côtoyer le pragmatisme, l'individualisme, l'efficacité, la circulation et la vitesse. Tel qui avait été anticipé par l'image de couverture, on assiste à l'effacement du locuteur au profit de la parole. Une parole anonyme. Une parole dépourvue de nuances et donc de couleur sociale. La circulation proposée par cette méthode construit un *destinataire-touriste*, une *classe-promenade* et un *apprentissage-consommation*, trois cas de figure où résonnent les vecteurs discursifs de la mondialisation.

Les manuels sont des outils omniprésents dans nos classes. En dehors des perceptions et des réactions qu'ils soulèvent, nous pouvons nous interroger sur le rapport que nous entretenons avec ce discours didactique. En ce sens, proposer des pistes d'observation sur la matérialité discursive à l'œuvre dans les manuels de langues ouvre ainsi des

perspectives critiques à nos interventions. Il faudrait éviter donc la lecture naïve et automatisée des manuels. Et pour ce faire, l'enseignant devrait multiplier les voies de formation et de discussion qui permettent de démonter et de décrypter ce discours didactique.

Pour des raisons pratiques, le manuel devient parfois le meilleur allié du professeur : il aide à la structuration des contenus et des activités, il représente un appui à la systématisation et il fournit une panoplie de textes qui pourront être exploités en classe. Mais le manuel peut également devenir une entrave aux objectifs et aux actions de l'enseignant. En ce sens, l'éclectisme, le zapping méthodologique, la simplification et/ou la stigmatisation impose un réductionnisme qui affaiblit et qui va parfois à l'encontre des interventions didactiques. Enfin, le manuel peut également trouver sa place en tant qu'une voix « autre » qui vient s'intégrer au monde classe et qui est donc susceptible d'être contestée.

L'appropriation du genre discursif « manuel » n'est pas une tâche négligeable. Elle ouvre des perspectives à l'interaction, à l'autonomie et à l'approche critique des discours qui traversent la scène pédagogique. En ce sens, le manuel -constamment vivifié par la pratique enseignante- ne pourra pas remplacer nos interventions. Avec ou sans manuel, notre défi est là : assumer notre responsabilité énonciative et forger des sens qui nous permettent de repenser notre relation aux autres, bref, notre relation au monde où nous vivons.

Références bibliographiques

- Bajtín, M.M. ([1979] 1998): *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI.
- Bakhtine, M. (1984): *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Charaudeau, P. (2005) : *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Paris, Vuibert.
- Gaiotti, C. (2007): « ¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideología y contexto » in E. Klett (dir.) et al., *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria editora, pp. 23-34.
- Gaiotti, C. (2008) : « Surmodernité et scènes discursives. Imaginaires sociaux dans le discours didactique » in *Pour une culture de la diversité*, Actes 10^e Congrès National des Professeurs de Français. Salta, 24-26 septembre, pp. 419-423.
- Gaiotti, C. (2009): « Discurso didáctico y posicionamiento docente. Manuales, imaginarios y prácticas » in Klett, E. (dir) et al.: *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires, Araucaria editora, pp. 145-157.
- Gaiotti, C. (2010) : « Manuels de FLE: 'pour un oui, pour un non'. La parole des enseignants » in *Actas XV SEDIFRALE* (Sesiones para Docentes e investigadores de Francés Lengua Extranjera), Rosario, Laborde Libros Editor, CDD 440.7.
- Jodelet, D. (dir.) ([1989]1994) : *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Plane, S. (1999) : « Présentation » in S. Plane (coord.), *Manuels et enseignement du français*. Caen, CRDP de Basse Normandie.
- Peytard, J. (1975) : « Lecture(s) d'une « aire scripturale » : la page de journal » in *Langue française*. N°28, pp. 39-59.
- Serres, M. (2011) : « Petite Poucette ». Séance solennelle « *Les nouveaux défis de l'éducation* », mardi 1^{er} mars. Paris, Palais de l'Institut de France. Disponible sur : <http://www.canalacademie.com/ida6678-Les-nouveaux-defis-de-l-education.html>

Claudia Gaiotti

Se desempeña como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el ISP "Dr. Joaquín V. González". Ha obtenido su Master II en Ciencias del Lenguaje en Universidad de Rouen (Francia). Algunos de sus temas de investigación son: discurso e ideología, manuales de LE, interculturalidad, prácticas de la lectura, discurso y medios.